

# **Communication pour le 7ème Congrès international de l'AIFRIS :**

**« Solidarités en questions et en actes : quelles recompositions ? »**

**« AXE 3 : La transmission des solidarités, ses modalités et ses enjeux »**

***Titre : Une des dimensions de la solidarité : la coopération « terrains professionnels et organismes de formation »***

Motivation du choix de l'objet :

Pour traiter des solidarités, nous avons choisi de ne présenter que l'une des dimensions de la notion/du concept de solidarité, la dimension de la coopération entre praticiens du travail social et organismes de formation en travail social. Trois raisons président à ce choix.

1- La question de la coopération :

La première raison de ce choix est que nous avons travaillé ces deux dernières années sur la coopération : une étude portant sur ce que les tuteurs de travailleurs sociaux (tuteurs et maîtres d'apprentissage) pensent de la coopération avec les organismes de formation et comment ils la mettent en œuvre. Comme cette étude nous a amenés à revisiter nos modalités de recherche et de coopération avec les tuteurs, et à proposer et mettre en œuvre de nouvelles modalités, nous avons estimé que ces travaux pouvaient s'inscrire dans l'axe 3 du congrès : comment s'enseignent et s'apprennent la coopération et la solidarité dans le cadre de la formation en milieu professionnel et quelle pédagogie ou quelle modalité de recherche-action utiliser pour faire en sorte que chaque acteur soit reconnu dans sa fonction et son positionnement et collabore à une pensée commune ? Comment faire pour que les relations pédagogiques soient davantage symétriques et réciproques (entre les tuteurs et entre les tuteurs et les formateurs) et ainsi comment faire en sorte que chacun ne soit plus « usager » ou consommateur de la formation (Jaeger 2014) mais un sujet à part entière qui construit avec les autres et de ce fait fait l'épreuve de la solidarité et apprend à l'être. Ceci part évidemment de l'hypothèse que c'est la forme qui forme. Nous retransmettrons donc ici une partie de cette première étude sur la coopération et ses prolongements en terme de recherche collaborative.

2- La question de la solidarité organique :

Nous avons puisé la deuxième raison du choix de la coopération dans nos références théoriques : l'ouvrage d'E. Durkheim (De la division du travail, 1930), l'ouvrage collectif dirigé par S. Paugam (Repenser la solidarité, 2007) et celui d'A. Honneth (La lutte pour la reconnaissance, 2002). En effet si nous nous référons aux théories durkheimiennes de la solidarité, nous pouvons estimer ou faire l'hypothèse que la coopération obligée ou voulue par le ministère des Affaires Sociales concernant les relations entre terrains professionnels (appelés maintenant sites qualifiants) et les organismes de formation est un indicateur de la solidarité organique ; l'obligation de l'alternance fait en effet de la coopération un passage obligé pour les étudiants et les différents

partenaires des formations sociales. De ce fait elle repose sur une division du travail...entre ceux qui font apprendre un métier (sur le terrain) et ceux qui en donnent les charpentes théoriques et les outils d'analyse. Selon E. Durkheim cette division du travail bien sûr née de l'évolution des sociétés modernes n'est pas un obstacle à la complémentarité, elle a pour conséquence de contribuer à créer une « solidarité organique » du fait de l'interdépendance, effet de la spécialisation de travail et de la nécessaire complémentarité entre les personnes « ; et même « au contraire elle renforce la complémentarité entre les hommes en les obligeant à coopérer ; chacun acquiert ainsi de son travail le sentiment d'être utile à l'ensemble » (Paugam, 2007). Et en même temps nous nous situons bien dans ce qu'A. Honneth appelle « le processus historique qui a conduit, en même temps que l'établissement d'un nouvel ordre économique, à l'épuisement du monde vécu social » (Honneth, 2006). E. Durkheim voit donc bien la coopération comme une dimension essentielle de la solidarité et peut-être une solution possible de remédiation à l'épuisement dont parle A. Honneth. Nous verrons au cours de notre développement que cette idée n'est pas si simple<sup>1</sup> et qu'elle fait le plus souvent partie d'une sociologie idéaliste et d'une morale sociétale.

### 3- La question de la reconnaissance et de la symétrie :

Axel Honneth, à partir des thèses hégéliennes, démontre que la garantie de cette solidarité est la question de la reconnaissance : « Les relations éthiques d'une société représentent l'expression d'une intersubjectivité pratique dans laquelle le lien de complémentarité et donc de nécessaire solidarité de sujets opposés entre eux se trouve garanti par un mouvement de reconnaissance mutuelle ». Plus loin il dira encore que « le terme de solidarité désigne en première analyse une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis parce qu'ils ont établi entre eux des liens d'estime symétrique ». Ou encore que la réalisation de soi comme personne individualisée et autonome dépend à ses yeux de l'établissement de la reconnaissance mutuelle au sein de trois sphères normatives distinctes : de l'amour, du droit et de la « solidarité » (Voirol, 2006). En fait la solidarité serait conditionnée par des relations symétriques entre des sujets individualisés (autonomes)...symétrique signifiant que « chaque sujet reçoit la possibilité de se percevoir dans ses qualités et ses capacités comme un élément précieux de la société » (Honneth, 2002). Notons par ailleurs que nous avons déjà travaillé la question de la reconnaissance dans une recherche sur la

---

<sup>1</sup> Une étude précédente auprès d'étudiants et d'apprentis (Muepu et Thouvenot, 2010) nous a montré toutes les difficultés que les étudiants ou les apprentis rencontrent notamment du fait de contradictions, d'incohérences, de différentes logiques et discours (rôle d'étudiant, rôle de salarié ou de stagiaire) de l'incohérence du système, d'un épuisement physique. Par ailleurs ils sont dans une dimension temporelle qui du point de vue de ce qu'ils appellent les coupures, reste assez peu travaillée (cf annexe 2). Ceci renvoie bien évidemment à la logique de la théorie et la logique de la pratique que nous avons abordées dans d'autres travaux (Thouvenot, 2008) se référant à P. Bourdieu mais également à la question de la « coupure psychique ». Cette difficulté entraîne deux stratégies qui sont aussi des conséquences : soit le clivage, soit le besoin de réfléchir. Et ceci n'est pas négatif ; d'ailleurs certains tutorés disent que « c'est en même temps une chance, ils en sortent « grandis » et professionnalisés ».

Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et interrogé les candidats à la VAE sur leurs motivations et leur point de vue (Thouvenot et Muepu, 2008) et que cet objet ne nous est pas inconnu ni indifférent.

Dans notre communication, nous ferons donc d'abord un bref compte-rendu de notre enquête sur la coopération auprès de tuteurs et de maîtres d'apprentissage. Nous ferons état ensuite de nos intentions méthodologiques et ce que nous avons réalisé à ce jour concernant la suite de ce travail pour mettre en œuvre dans la formation de tuteurs et les rapports « terrains professionnels » / établissements de formation davantage de coopération, d'équité, de solidarité, de reconnaissance mutuelle : « de la recherche sur à la recherche avec »

## **COMPTE-RENDU DE L'ENQUÊTE AUPRES DES TUTEURS.**

Pour traiter donc de la coopération nous avons choisi de prendre comme analyseur le modèle de la formation en alternance à travers les dispositifs de formation des travailleurs sociaux parce que l'alternance invite à une coopération souvent implicite mais aussi « obligée » entre ses différents acteurs : établissements de Formation des Travailleurs Sociaux (EFTS), lieux de travail ou terrains de stages, apprenants. Pour aller plus loin dans ce mouvement de coopération et sans doute pour revaloriser les « savoirs d'action », les dernières réformes des formations sociales ont introduit la notion de « site qualifiant » pour les stages des étudiants et insisté sur le fait que le lieu de stage soit un lieu « qualifiant » d'acquisition de compétences. Selon le Ministère de la Cohésion Sociale, cette acquisition requiert une articulation structurée qui recherche l'intégration des savoirs théoriques et pratiques et non une juxtaposition des enseignements et des pratiques professionnelles, c'est ce qui est appelé l'alternance intégrative. Elle exige des « évolutions » en termes de positionnement des acteurs, des « référents » professionnels qui animent et coordonnent les stages des étudiants. Les points de vigilance sont une forte mise en cohérence des périodes d'alternance, la construction du partenariat et la coopération qui impliquent un travail sur le rôle et la posture des acteurs, une clarification des attentes des uns et des autres et l'élaboration d'outils de suivi.

Mais cette dimension de partenariat et de coopération est-elle pour autant appliquée et applicable ou fait-elle partie d'un énoncé d'intentions, voire d'un énoncé idéologique qui voudrait éviter le manichéisme des rapports théorie/pratique ou les contradictions des différents acteurs et établir une plus grande collaboration entre les acteurs et notamment les acteurs directs de l'alternance, les organismes de formation et les terrains employeurs ?

C'est ce que nous avons travaillé à partir des questions suivantes :

Pourquoi cet intérêt pour le travail en coopération ?

Qu'en est-il dans la réalité vécue par les différents acteurs ?

Quelles en sont les limites ? Les obstacles ?

Existe-t-il une possibilité d'une coopération « réussie » ?

Ou encore en d'autres termes, la coopération engendrée par l'alternance respecte-t-elle les dimensions fondamentales qui la sous-tendent : l'idée d'un travail collectif et individuel, mêlant le désir de collaborer avec d'autres, de partager un projet commun, l'idée d'une action volontaire ; le fait de s'opposer par principe à toute concurrence ; l'idée d'égalité et l'adhésion au préfixe « co » qui suppose un rapport d'équité d'équivalence entre les deux parties ?

Dans cette étude, nous avons montré :

1)- à travers les textes officiels ce que l'alternance intégrative implique à la fois de façon implicite et en même temps explicite de la coopération au sens premier du terme « travailler ensemble à une œuvre commune » ; nous avons analysé à travers les textes officiels ce qu'était une coopération politiquement correcte.

2)- que cette représentation est largement associée à des valeurs positives et à des notions qui font florès actuellement dans le champ social : par exemple la participation des usagers, le co-diagnostic ou diagnostic partagé (Bernoux, 2005), la co-construction...des savoirs... des activités...la co-production des recherches (Jaeger, 2014), la complémentarité par exemple des savoirs professionnels et des savoirs savants (Mispelblom, 2014), l'accompagnement, le co-accompagnement, bref la « co... » ;

3)- que pour les tuteurs (25 tuteurs et 8 maîtres d'apprentissage interrogés) cette coopération leur apparaît « primordiale », « évidente », « nécessaire », « élémentaire », « indispensable ». Mais les réponses à la question concernant leur représentation de la coopération sont déjà plus nuancées. La majorité des réponses montre que cette coopération est avant tout une histoire d'échanges réguliers et planifiés, de partenariat, de collaboration, de communication, de soutien mutuel, de reconnaissance, de réciprocité et de recherche de cohérence, de complémentarité mais difficile à mettre en œuvre.

Enfin les réponses à la question qui leur demande « quels sont les acteurs de l'alternance » montrent de manière massive que les acteurs de la formation par alternance ne sont pas directement les tuteurs ou les maîtres d'apprentissage, mais les directeurs, les chefs de service ou les responsables en ressources humaines. Parfois les chefs de service travaillent avec les tuteurs à la coopération. Au mieux ils les associent. Au pire ils la mènent seuls, centralisent les informations et ne les font pas circuler, avec les effets fâcheux que cela engendre : un « désengagement », disent les tuteurs, dans la coopération, voire dans la formation. Ce que les tuteurs dans leur ensemble revendiquent c'est que les équipes dans leur totalité et quel que soit le statut de chacun travaillent à cette coopération, en soient les acteurs en direct. Il nous a semblé qu'il y avait là un souhait fortement exprimé d'une plus grande participation, d'une plus grande reconnaissance, d'une plus grande démocratie.

En relation avec ces constats ou ces ressentis, les réponses à la dernière question (qu'est-ce qui ne marche pas ?) sont une plainte massive sur le manque de lien avec les EFTS, le manque de visibilité des objectifs de

formation, un manque de plan de travail, de planning, de pauses, des prises de contacts trop tardives, un manque de communication, d'espaces de rencontre, d'informations régulières, une méconnaissance des programmes de formation ou des référentiels... « ça marche bon an mal an » ; ce qu'il faudrait pour qu'il y ait coopération ce sont des échanges réguliers, une compréhension des attentes de chacun, du temps de travail reconnu pour cela, une amélioration de la communication entre institution et inter institution et une reconnaissance mutuelle (cf annexe 1).

En conclusion, l'idée, ou l'idéal de coopération reste à travailler et notamment en ce qui concerne notre rôle de formateur/chercheur. Après tout n'est-ce pas aussi la façon même que nous avons de former ou de faire des recherches qui reproduit les difficultés à coopérer et de ce fait à être organiquement solidaires. N'avons-nous pas à chercher en nous-mêmes la réponse à ces questions ? Comment contribuer, de la place qui est la nôtre, à faire en sorte que les rapports changent ? Nous nous sommes situés ici nous dans une démarche ethno-psychanalytique où finalement selon G. Devereux, l'objectivité ne se situe pas dans la qualité de l'observation de l'objet mais dans l'analyse des réactions de l'observateur par rapport à l'objet ; considérer que la subjectivité est une ressource ; revoir les rapports entre sujet observateur ou questionnant et objet observé ou questionné ; se replacer au cœur du processus....C'est ainsi que nous en sommes arrivés à l'idée de recherche collaborative.

#### UNE NOUVELLE DEMARCHE COOPERATIVE : DE LA RECHERCHE « SUR » A LA RECHERCHE « AVEC » :

Dans le cadre de ces recherches, rappelons-le, nous avons mené plusieurs études ; sur le dispositif d'alternance et le vécu qu'en ont certains acteurs : les tuteurs et les maîtres d'apprentissage, les étudiants et les apprentis. Nous les avons le plus souvent questionnés sous la forme d'entretien individuel semi-directif ou d'entretien de groupe, et d'analyse de contenu de leurs travaux écrits ou de questionnaires (Communication AREF, 2013) ; sur la coopération entre les sites qualifiants, où nous avons interrogé les tuteurs. Nous avons utilisé la technique du questionnaire. Nous avons fait des tuteurs et des pratiques tutorales nos objets d'étude. En même temps nous avons constaté que ce type de recherche ne nous permettait pas d'analyser la pratique en train de se faire, encore moins d'y changer quelque chose et surtout que nous continuions à installer les personnes interviewées, dans une attitude passive même si par moment nous arrivions à les mettre au travail, à les mettre « en recherche » (Desgagné, 2001)

Et donc à la suite de ce travail nous avons envisagé de le prolonger de façon à faire en sorte que l'idée de coopération n'en reste pas au niveau incantatoire mais passe dans la réalité au moins pour ces acteurs-là, faire en sorte que les premiers résultats de cette étude servent aux tuteurs eux-mêmes, faire en sorte que se crée entre eux et nous une dynamique de co-production des savoirs et de collaboration, de solidarité organique en quelque sorte. De ce fait nous nous sommes penchés sur des démarches qui nous ont semblé un peu plus pertinentes. Le thème même ou l'objet lui-même de coopération nous y invitait fortement : coopération, participation, collaboration, relations réciproques et symétriques...Dans un premier temps nous

avons pensé en terme de recherche-action au sens de Kurt Lewin : non seulement continuer à interroger les tuteurs en formation plutôt sous la forme d'entretien de groupe car il paraît plus facile de changer un groupe qu'un individu et surtout la réflexion est davantage interactive ; et ensuite leur restituer les résultats pour qu'une nouvelle réflexion se développe: on recherche et la recherche elle-même permet d'agir, en tout cas « sur »<sup>2</sup> ; mais ceci nous est apparu insuffisant : nous restions dans une position de chercheurs et eux dans une position d'objet d'étude ; nous étions toujours à une place de « sachant » ou supposé savoir et eux ne sachant pas, élève en quelque sorte. Comment faire en sorte qu'ils deviennent des acteurs de cette coopération ? Comment inventer ou créer entre nous des rapports de CO-opération, de CO-laboration<sup>3</sup>? Comment agir l'objet lui-même ? Les divers éléments dont nous disposions s'y prêtaient : les tuteurs eux-mêmes et leur expérience de l'attitude réflexive, le fait d'être en formation continue et d'avoir choisi cette formation, notre propre proximité de formateur/chercheur. Alors recherche-action, recherche collaborative, recherche participative, recherche en partenariat...les termes importent peu si nous posons le principe que l'ensemble de ces modèles voit « la participation des praticiens à la recherche comme une contribution essentielle au développement des connaissances liées à la pratique et au développement de la pratique elle-même » (Desgagné, 2001). Il nous a surtout semblé que les tuteurs et la fonction tutorale étaient un « champ » propice à la collaboration à partir du moment où nous faisons appel à la compétence d'acteur en situation.

Pour l'essentiel et à notre connaissance (Paturel, 2014) les recherches participatives reposent sur le dialogue des savoirs d'action ou des savoirs d'expérience des personnes, celui des chercheurs et les pratiques professionnelles, en quelque sorte elles sont à la croisée de ces chemins : « situer l'usager comme un expert et donc comme « un partenaire qui apporte ses savoirs empiriques spécifiques » (Jaeger, 2014), considérer les praticiens comme des sujets de la recherche. Le chercheur fait avec.

---

<sup>2</sup> Nous savons qu'il existe plusieurs définitions de la recherche-action et que nous avons utilisé ici la définition la plus « classique ». Pour plus de nuances, nous nous référons à la communication personnelle de Patricia Vallet et notamment lorsque l'auteure cite la définition de René Barbier, (1996) où la recherche exige la participation effective de la communauté à tous les moments de la recherche.

<sup>3</sup> Nous rappelons ici ce qu'en a dit Camille Thouvenot dans une journée d'étude sur la participation (décembre 2015) : selon Dardot et Laval (« Commun, 2014), ce préfixe désigne ce qui est mis en commun et aussi ceux qui ont des charges en commun. Il y aurait donc une certaine obligation de réciprocité dans le préfixe « co ». On parle aussi « d'agir commun » ou « d'une émergence du commun. On parle aussi de « biens communs » ou de « res (choses) communes comme par exemple nos ressources naturelles, la terre, l'eau, l'air. Ce n'est pas bien sûr que dans l'exigence de réciprocité mais surtout dans le caractère collectif, celui qui concerne une communauté toute entière. Selon ces deux auteurs, le principe du commun émerge des luttes démocratiques et des mouvements sociaux : ce sont de nouvelles pratiques sociales qui seraient des lieux de résistance à une logique capitaliste aliénante et envahissante, des pratiques nouvelles et alternatives qui chercheraient à faire preuve d'inventivité.

Et ces différents éléments, qui impactent même les questions de recherche (par exemple les recherches « collaboratives » ont le vent en poupe, on ne cherche plus « sur » mais on cherche « avec »), ont du sens si on les articule à la question du sujet : c'est le sujet qui sait pour lui-même et qui participe au bien collectif. C'est l'espoir que porte le sens actuel de « participation » : réciprocité, rapports symétriques, savoirs équivalents, paroles de citoyens ordinaires, émancipation, agir commun, ressources partageables.

Pour l'essentiel et à notre connaissance les recherches collaboratives sont liées à une certaine façon de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens, les usagers, les populations...Elles essaient de renouveler le rapport entre le chercheur et le praticien « avec lequel on porte un regard complice et réflexif sur la pratique » (Desgagné, 1997). Elles reconnaissent, comme les recherches participatives, le savoir d'expérience, évidemment contextualisé et personnalisé. Elles sont liées à l'idée de développement professionnel des équipes. Ceci bien sûr est à différencier de l'analyse de la pratique qui, certes, contribue à produire de la connaissance pour le praticien, le met en recherche et au travail...sur lui, sur les situations vécues, les problèmes rencontrés etc...La différence réside dans l'objectif. L'analyse de la pratique n'est pas une démarche d'investigation systématisée et destinée à produire de la connaissance, comme le suppose une activité de recherche. Elle est surtout une démarche de distanciation et une activité réflexive.

Nous avons donc pris l'initiative, dans un second temps, de restituer aux tuteurs les résultats de notre enquête en leur expliquant notre souhait de les mettre, nous mettre dans une attitude davantage participative. Ce temps de restitution a permis de nouveaux échanges, impulsé des débats mais pas changé fondamentalement ni leur ressenti, ni leurs représentations ; en quelque sorte la « plainte » a continué, quant au manque de reconnaissance de cette dimension de leurs fonctions, quant au manque de moyens ; sur le fait qu'il n'y a pas assez de coopération avec les organismes de formation, que l'ensemble des salariés ne se sent pas concerné ni impliqué dans l'accueil des stagiaires, que les informations restent bloquées au niveau de la hiérarchie, qu'ils sont trop pris dans leur quotidien, que les priorités, c'est l'accompagnement des personnes au quotidien et pas les stagiaires d'école.

De ce fait nous avons essayé d'envisager la conception de notre enquête sur la coopération autrement :

Dans un premier temps clarifier les objectifs y compris en nous appuyant sur ce que Marcel Jaeger dit des usagers (Jaeger, *ibid*), qu'ils sont eux-mêmes les experts de leur situation, « un expert d'expérience » : produire de la connaissance et y changer quelque chose et au plan de la coopération (avoir une meilleure intelligibilité et une meilleure compréhension de cette activité) et au plan de la formation (être davantage acteurs de la coopération et de la situation de formation) et au plan de la professionnalisation (être davantage conscients et réflexifs et de ce fait valoriser cette dimension de leur activité).

Dans un deuxième temps leur proposer cette démarche (par oral et par écrit) :

- Distinguer les rôles : les chercheurs cherchent et les praticiens pratiquent, ce qui n'empêche ni le respect ni la collaboration de ces différentes postures et de ces différents savoirs
- Co-construire la démarche : inventer une méthodologie basée sur un principe de négociation à tout moment, sur un engagement sur la durée, une relation de confiance et une certaine symétrie ; par exemple mener des entretiens non-directifs et collectifs sur leur activité assurant chacun d'une posture où le chercheur ne sait pas et où l'interviewé devient l'analyste et donc l'expert de sa situation

- Participer à la première étude sur la coopération ; nous avons imaginé qu'en même temps et à l'aide du même outil, le questionnaire, les tuteurs interrogent eux-mêmes leurs responsables ; ceci pouvait présenter l'avantage de transformer la plainte ou le manque de reconnaissance dont nous avons parlé plus haut en acte de changement, de passer d'une posture passive à une posture active et d'y changer peut-être quelque chose au plan des rapports hiérarchiques ou des rapports de pouvoir
- Produire des modélisations intermédiaires de façon à conscientiser chaque moment de la recherche et proposer aux tuteurs qu'ils transforment ce travail d'enquête en productions collectives, ce qui pouvait servir aussi d'autoconfrontation<sup>4</sup>

Nous avons donc proposé nos questionnaires à une promotion de tuteurs et une promotion de maîtres d'apprentissage pour qu'ils interrogent leurs directeurs et chefs de service avec retour des questionnaires un mois après et retour sur la démarche.

#### RESULTATS :

Ces énoncés qui figurent en annexe 5 sont lourds de sens. Le quasi oubli général du questionnaire pour les tuteurs montre à quel point à la fois la démarche collaborative ne fait pas partie de leurs préoccupations, à quel point ils sont très éloignés de la recherche même si c'est sur un objet aussi important que la coopération (dans laquelle ils devraient se situer) avec les organismes de formation, enfin à quel point ils se situent dans une autre logique ; logique qu'on pourrait qualifier de logique de la pratique et qui renvoie à ce que nous avons travaillé il y a quelques années (cf annexe 3).

Le rapprochement de ces deux mondes, la reconnaissance que chacun pourrait en retirer, la symétrie et la réciprocité des rapports, aucune de ces dimensions n'est acquise. Le clivage existe toujours entre la recherche et la pratique et même rationalisé et voulu « ça reste de l'école ». Dans ces conditions nous pouvons nous demander si une recherche collaborative avec ces professionnels est possible s'il n'y a pas un minimum d'adhésion et dès le départ. Là où nous en sommes, soit il faut changer d'objet pour en trouver un plus proche d'eux, plus « attractif », soit il faut changer de niveau et s'adresser davantage à leur hiérarchie. Nous pouvons aussi interroger notre propre pratique de chercheurs. Avons-nous assez expliqué ce que nous voulions ? Le préfixe co signifiait pour nous qu'une double logique soit respectée et que les places de chacun soient symétriques. On voit bien ici, à travers ces énoncés que notre demande s'inscrit pour eux dans une logique de chercheurs et qu'ils ne sont pas partenaires de l'investigation. Il semblerait là où nous en

---

<sup>4</sup> Ici sans doute aurions-nous choisi la confrontation collective qui consiste à réunir un groupe de participants afin de commenter l'activité de plusieurs d'entre eux ; cette démarche offre l'avantage de confronter les différentes représentations des participants en vue de la co-construction d'une intelligibilité commune.

sommes, que nous ne sommes pas arrivés à faire en sorte que les deux logiques se croisent et qu'il y ait un respect des intérêts spécifiques de chacun. La solidarité même organique, c'est-à-dire respectant la division du travail, n'existerait pas ? Serait un idéal, une illusion ? Et peut-être faut-il aller chercher une explication ailleurs. C'est ce que fait le débat encore récent (ASH, 2017) concernant l'accès à la recherche : « doctorat en travail social, une nouvelle étape ? ». C'est aussi ce qu'explique Michel Autès, cité : à la racine existe un fait historique et éminemment politique, celui du choix fait à la Libération de construire les différents enseignements de ce qui ne s'appelait pas encore le travail social à l'écart du champ universitaire » (p25). C'est enfin ce qu'en dit Marcel Jaeger : »Le fait que le travail social ne soit pas reconnu en France comme une discipline académique n'est pas forcément une mauvaise chose pour les professionnels » (p27). Ces différents éléments confirment nos propres observations à travers notre enquête menée sur l'alternance (2014) et contredisent par avance la problématique que nous venons de construire concernant la question de l'adéquation emploi/formation (Baldelli et Thouvenot, 2016) où nous espérions rapprocher ces deux mondes.

Nous avons comme première hypothèse que coexistent ici deux mondes parallèles, l'emploi et la formation, en décalage, avec leurs propres logiques d'action, leur propre culture, des mondes qui ont des difficultés à se rencontrer même si des espaces communs tentent de se construire, comme par exemple la conception des sites qualifiants.

Nous avons comme deuxième hypothèse qu'un monde commun est possible à construire à certaines conditions et que notre recherche elle-même pouvait être un moyen d'y contribuer, en devenant une recherche collaborative.

EPILOGUE : au moment de l'évaluation de ces modules de formation, huit tuteurs nous ont ramenés huit questionnaires en s'excusant de ne pas avoir compris le sens de ce qui était proposé. Peut-être faut-il donner plus de temps aux explications concernant le cadre du travail et à sa mise en œuvre, les temporalités ne sont pas les mêmes ; peut-être et sans doute faut-il travailler davantage encore la question du sens, même si nous pensions l'avoir déjà fait en prenant des exemples de la pratique : refonder le rapport aux personnes « merci de ne plus nous appeler usagers » (CSTS, 2013).

## Annexes :

### **Annexe 1 : UNE COOPERATION POLITIQUEMENT CORRECTE : UNE HISTOIRE ANCIENNE.**

L'alternance est ce qui a fondé historiquement les formations sociales qui se sont construites dans une logique professionnelle en opposition à la logique universitaire. Les instituts de formation par exemple étaient conçus dans le même espace architectural que les lieux professionnels et donc entourés par des instituts médico-éducatifs ou autres destinés à rappeler la nécessité d'un lien permanent avec le « terrain » et l'observation : il s'agissait d'une coopération littéralement géographique et physique (Ecole de Saint Simon à Toulouse, Institut Psycho-Pédagogique et Médico-Social à Montpellier...) destinée à entretenir et vivifier les rapports théorie/pratique.

La nécessité du principe d'alternance a été rappelée par Pierre Gautier à la première conférence de l'UNAFORIS (regroupant la quasi totalité des EFTS) (26/10/2010), qui redonne les trois principes de base constitutifs des formations sociales :

- Une sélection à l'entrée
- Une formation en alternance qui conduit la pratique et la théorie à se nourrir mutuellement, c'est l'alternance intégrative : le terrain doit être formateur ;
- Une culture de la formation professionnelle tout au long de la vie »

Il y avait là une véritable injonction « politique » de se centrer sur l'employabilité et donc sur la professionnalisation avec en filigrane la nécessité de travailler à une culture de l'alternance et donc du partenariat et de la coopération.

Les réformes de ces dernières années (2002 à 2007) ont cherché à aller plus loin dans la professionnalisation et la coopération entre le monde de la formation et le monde professionnel en introduisant la logique de compétences comme organisateur des formations et la notion de « site qualifiant » pour les stages des étudiants et en soulignant donc le fait que le lieu de stage soit un lieu « qualifiant » d'acquisition de compétences. Elles ont insisté particulièrement sur le type d'alternance à mettre en œuvre, prônant l'alternance intégrative et critiquant l'alternance juxtapositive (où l'on juxtaposait EFTS et lieux de travail sans rapport entre eux et donc sans coopération) ou associative (ou au mieux les EFTS associaient les lieux de travail à leurs projets de formation) (LERBET, 1993), juxtaposition ou association longtemps en vigueur dans ce secteur. Pour le ministère de la Cohésion Sociale et pour les EFTS, l'alternance intégrative signifie une forte cohérence des différentes périodes de l'alternance et une forte concertation des interventions des différents acteurs de l'alternance: organismes de formation, lieux de stages, étudiants, stagiaires ou salariés ou comme le disait A. Klein (2000), « une compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire dans une unité de temps formatif ». Pour le ministère, l'acquisition des compétences requiert « une

articulation structurée, un maillage qui recherche l'intégration des savoirs théoriques et pratiques et non une juxtaposition des enseignements et des pratiques professionnelles » (CEDIP, 2000). Ce rapport invite bien entendu au dépassement théorie/pratique ; cette alternance prend le contre-pied de la juxtaposition et s'attaque au morcellement des savoirs en partant du postulat qu'un individu ne peut apprendre qu'à partir d'éléments qui ont du sens pour lui...Cela nécessite d'inventer une didactique de l'alternance (Geay, 2007) , c'est-à-dire de se centrer sur la manière d'enseigner dans l'alternance, en tenant compte de la spécificité de ce type d'apprentissage, voire une ingénierie de l'alternance comme le recommandait l'un des cahiers des charges de la formation des tuteurs (CPNE, 2011). Les derniers éléments publiés (CEREQ, 2014) sont venus confirmer ces principes fondateurs ; en effet la DGCS a lancé un appel d'offre en 2012 qui cherchait à faire « un état des lieux de l'alternance intégrative dans les formations du travail social » à travers trois régions, l'Alsace, l'Aquitaine et Rhône-Alpes. Une étude par ailleurs très sérieuse a été réalisée ; elle a cherché à évaluer « le cadre de coopération entre sites qualifiants et instituts de formation » et à cerner le point de vue des étudiants sur leur stage principal. Elle fait l'hypothèse de l'émergence d'un nouveau paradigme de l'alternance qui consoliderait ou favoriserait un « meilleur équilibre entre la formation et l'exercice professionnel ». Elle met en évidence l'importance de l'accueil de stagiaires pour les sites qualifiants (lié souvent à un sens du « devoir d'accueil » et de besoins de recrutement) mais surtout elle conclut sur « la volonté des professionnels d'entretenir des relations de coopération avec les instituts de formation ». A la suite de cette étude, la DGCS a publié un « Guide pour l'alternance intégrative dans les formations préparant aux diplômes de travail social ». Dans ses propos introductifs, le guide insiste sur la définition de partenariat entre l'EFTS et le site qualifiant, le rapprochement des acteurs, la bonne collaboration des uns et des autres, la nécessité d'une démarche coopérative et le fait que l'organisme d'accueil se situe en « organisation apprenante et en co-acteur dans les modalités d'acquisition de compétences. »

Alors bien sûr au-delà de ces injonctions politiques, de ces travaux de recherche et de la quantité de publications et de conseils, on peut s'interroger sur la persistance de cette question. D'un côté tous les protagonistes sont d'accord pour coopérer : les EFTS bien sûr et leurs directions et leurs formateurs, de l'autre côté les tuteurs ou les maîtres d'apprentissage qui en totalité pensent qu'« il faut coopérer », les apprenants enfin qui découvrent avec surprise et parfois à leur dépens les difficultés de cette coopération. Nous allons découvrir ce que ces différents acteurs (essentiellement les tuteurs et les tutorés) en pensent. L'interrogation des formateurs et l'observation des dispositifs de formation fera l'objet d'une communication ultérieure.

## **Annexe 2 : COMMENT LES APPRENANTS VIVENT CETTE COOPERATION ?**

A première vue et saisie globalement, à travers les expressions spontanées de chacun, l'alternance est vécue comme : « un décalage », une « difficulté à couper, laisser, quitter », un « épuisement physique et moral », une « cassure » « d'autres planètes », des « discours contradictoires », une « incohérence », une « juxtaposition », une « gymnastique », une « gestion très lourde », un « jonglage », une « rupture », une envie

de se taper la tête ». Ces propos sont révélateurs d'une difficulté générale à vivre le dispositif d'alternance. Il y a certes de toute façon un déplacement physique entre deux lieux, l'école et le travail, pas toujours à proximité, ce qui est en lui-même une source de difficulté car il provoque du déplacement, de l'incertitude et de la fatigue. Ce faisant il nous a semblé que ce déplacement n'était pas que physique, mais aussi psychique et cognitif ; la fatigue n'est pas que physique. Ce déplacement accentue l'impression de présence/absence et est facteur de discontinuité, de rupture, de coupure. Nous avons été très impressionnés par l'utilisation fréquente de la notion de coupure. Il faut « couper » les investissements que l'on a avec ses usagers et il faut aussi les enlever de sa tête pour pouvoir être en formation. La psychanalyse analyserait cela comme le trauma du petit enfant qui doit faire face à la présence/absence de sa mère et ne plus être dans une relation fusionnelle et qui, pour l'accepter, y substitue un objet transitionnel. La coupure, c'est aussi la castration. Mais la coupure, c'est aussi la coupure entre deux mondes, l'école et le terrain. Les personnes se rendent compte que ces mondes ne sont pas complémentaires, mais contradictoires, incohérents, juxtaposés. Non seulement on est loin de la « compénétration » dont parle A. Klein, loin de l'alternance intégrative, mais de plus on vit ce qui est dénoncé par le ministère, la juxtaposition, et la dissonance, les discours contradictoires et l'incohérence, ce qui actualise le concept de « tension » mis en valeur par J. Clénet (Colloque AREF, 2013). V. Cohen-Scalli, à la suite de Tapia réinterroge la capacité des individus à supporter les situations de dissonance cognitive et à les gérer. Ces situations entraîneraient, selon elle, des « stratégies de coping » qui sont des stratégies de défense par rapport à des situations menaçantes de façon à réduire les tensions. Il nous semble, à travers les dires des uns et des autres, que leurs stratégies de coping sont de trois ordres : couper c'est-à-dire cliver, c'est ce que nous avons déjà observé dans notre pratique professionnelle. Cliver, nous l'avons vu, c'est le dernier recours par rapport à des tendances contradictoires; mais vivre le clivage reste difficile et ceux qui le pratiquent rajoutent immédiatement qu'ils « font le lien », entendu « dans notre tête ». Ils se débrouillent pour ne pas vivre ces situations de façon trop conflictuelle, ils se servent de la « pause » IRTS qui les tient loin des difficultés d'équipes ou relationnelles. Les autres apprenants profitent en quelque sorte de l'incohérence pour aiguïser leur intelligence. Ils cherchent à comprendre, ils composent et c'est cela, disent-ils qui les professionnalisent. Le but du dispositif est atteint en quelque sorte. Remarquons aussi comme les notions de « jonglage », de « gymnastique » reviennent souvent...La formation en alternance c'est sportif ! Il nous a semblé, même s'ils ne l'ont pas dit, que ce dispositif mettait à l'épreuve la « structure » de l'individu. En quelque sorte il contribue à la rendre plus souple, moins rigide, plus adaptative. Les tutorés, et ils nous en ont tous parlé, ont aussi perdu leur naïveté, leurs illusions de la possibilité d'un monde cohérent, complémentaire, harmonieux. Ils ne sont plus dans l'idéalisation.

Remarquons par ailleurs que ce sont les ES en voie directe qui ont dit clairement qu'ils utilisaient l'incohérence du système, les tensions, pour réfléchir. Il semblerait là aussi qu'ils n'ont pas les mêmes stratégies que les autres, en partie parce qu'ils ne sont pas salariés, et que donc les enjeux ne sont pas les mêmes, en partie peut-être parce qu'ils n'ont pas les mêmes schèmes cognitifs.

Remarquons enfin que les trois AMP interrogées disent qu'elles appliquent ce qu'on a pu leur apprendre : « on apprend en cours la façon d'aborder les personnes et on le met en pratique ».

On est là dans ce que G.Lerbet appelle une « alternance associative », c'est-à-dire une école toute puissante grâce à son savoir, qui au mieux associe le terrain à son projet de formation et l'utilise comme terrain d'application. On est ici encore loin de l'alternance intégrative prônée par le ministère et proclamée par les organismes de formation.

**Annexe 3 : ESSAI DE DIFFERENCIATION ENTRE LES SAVOIRS THEORIQUES ET LES SAVOIRS ISSUS DE L'ACTION.** (La validation des acquis de l'expérience dans les métiers du travail social, L'HARMATHAN, 2008 ; Paris.)  
(Ouvrage collectif coordonné par Camille THOUVENOT)

Le Savoir <u>du sens commun ou logique de l'action</u>	Le savoir <u>attesté ou logique de la théorie</u>
<b>Logique « naturelle »</b> : formation de représentations et établissement de liaisons mentales ; voir les choses et façonner des liens entre elles	<b>Logique de la science</b> : logique des relations, établissement de relations entre les faits/les phénomènes
Règles et conventions <b>vont de soi</b> : soumis au consensus	Pensée qui réfléchit, qui se <b>contrôle</b> et formule des <b>critères</b> pour infirmer ou confirmer ses raisonnements ; recherche et atteinte de la vérité ( <b>scientifique</b> ).
<b>Faire des inférences</b> et passer sans transition des réponses à « quoi » aux réponses à « comment » et de celles-ci aux réponses à « pourquoi » ; la représentation englobe toutes ces questions	<b>Lutter contre les inférences.</b> Réponse au « comment » en évitant le « pourquoi » métaphysique. A chaque question, il existe une seule réponse, sinon ce n'est pas une vraie <b>question</b> .
Processus interne : transformation automatique de la description en explication, <b>réponse à tout</b> (?).	Souligne <b>l'incertitude</b> de ses concepts et expériences, met en garde contre tout saut hâtif vers une explication ; <b>réponse à un point particulier</b> .
<b>Logique temporelle</b>	<b>Logique temporelle</b>
<b>Réalité temporelle</b> de la pratique en train de se faire - se déroule dans le temps : irréversibilité - décide en fonction d'une appréciation globale et instantanée, c'est à dire dans des conditions qui excluent la distance, le recul, le survol, le délai, le détachement - urgence (une des propriétés essentielles de la pratique) qui fait le monde réel, c'est à dire réellement habité - Point de vue de l'acteur (le propre de la pratique ne réside-t-il pas dans le fait d'exclure ces questions ?)	<b>Temps</b> intemporel. Abolition du temps, ignorance, surmonte les effets du temps. Détemporalise la pratique  <b>Totalisation</b> due au temps - effet de synchronisation, voir dans le même temps des faits qui n'existent que dans la succession et faire apparaître aussi des relations autrement imperceptibles -vue synoptique de la totalité -point de vue du spectateur donc questions de spectateur -instruments d'éternisation (écrit et autres techniques)
<b>Principe de l'économie de logique</b> - sacrifice de la rigueur au profit de la simplicité et de la généralité - discours implicite - abstraction incertaine qui procède à des mises en relation fondées sur la ressemblance globale - principe de pertinence implicite et pratique en fonction de « ce dont il s'agit ». - ne peut fonctionner à vide - ne comprend que pour agir - se passe du concept <b>impossibilité de la contemplation</b>	<b>Effet de théorisation</b> : synchronisation forcée du succesif (synchronie)  <b>processus de contemplation</b> - principe de cohérence et de pertinence - intérêt formel et conceptuel
<b>Taxinomies pratiques</b> à mi-chemin entre percepts et concepts ; participent de nos représentations avec un principe de rationalisation.	<b>Notions scientifiques</b> : des concepts dans un système de propositions définies par des équations ou des raisonnements opératoires ; participent de notre raison, mais avec un <b>principe d'imagination</b> .

Le Savoir <u>du sens commun ou logique de l'action</u>	Le savoir <u>attesté ou logique de la théorie</u>
<p><b>Rationalisation</b> : le rapport au réel s'effectue sur le mode de la confirmation des cadres perceptifs existants</p> <p>Trois types de rationalisations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une justification de motifs ou de motivations inconscients</li> <li>- une rationalisation primaire où les données de l'expérience s'imposent d'elles-mêmes, ignorant que ces données sont imprégnées de théories implicites</li> <li>- une rationalisation secondaire qui procède par adhésion à un savoir constitué et la tentative d'y réduire le réel.</li> </ul>	<p><b>Obiectivation</b> : les cadres qui permettent de rendre compte du réel sont constamment interrogés dans le but d'établir une adéquation maximale entre ceux-ci et celui-ci. Ceci suppose la prise en compte des informations remettant en cause un point de vue et le travail des autres points de vue censés décrire et expliquer le même phénomène.</p>
<p>Risque de création des faits et des choses pour valider les prévisions ou les explications : déformation des phénomènes pour les mettre en accord avec les désirs, intérêts hypothèses favorites. Sélection des informations ; généralisation à partir de données partielles</p>	<p>Description des faits et rupture avec le sens commun en bousculant les préjugés, les évidences, les habitus (principe de réflexivité)</p>
<p>Appel à <b>l'intuition</b> sans avoir toujours la possibilité d'expliquer le pourquoi d'une action ; recherche de réflexivité.</p>	<p>Soumis au <b>contrôle de l'expérimentation</b> selon <b>les critères de validité scientifique.</b></p>
<p><b>Processus consensuel</b> : corpus de connaissances reconnues par tous donc validité consensuelle.</p>	<p><b>Validité empirique</b> mais aussi <b>validité consensuelle</b> : reconnaissance par les pairs.</p>
<p>Expérience du faire ; activité personnelle forcément contextualisée</p>	<p>Explication forcément impersonnelle et décontextualisée</p>
<p>Savoirs contingents et personnels, au statut difficilement échangeable, voire non communicable car idiosyncrasique</p>	<p>Savoirs théoriques, se voulant à dimension universelle, stables, donc facilement échangeables.</p>

Il s'agit là d'un essai sur le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. Cet essai s'inspire notamment des travaux de S. Moscovici sur les représentations, de C. Lévi-Strauss sur la pensée sauvage, de P. Bourdieu sur le sens pratique et des revues « Education permanente » sur les questions d'alternance.

#### **Annexe 4 : QUESTIONNAIRE TUTEURS/MAÎTRES D'APPRENTISSAGE**

- 1- Dans un dispositif de formation en alternance, pensez-vous qu'il faille coopérer avec l'organisme de formation ou non ?
- 2- Si oui, comment vous représentez-vous la coopération ?
- 3- Quels sont actuellement, là où vous travaillez, les acteurs de cette coopération ?
- 4- Quels sont, selon vous, les acteurs qui devraient y être ?
- 5- Qu'est-ce qui marche dans cette coopération et pourquoi ?
- 6- Qu'est-ce qui ne marche pas et pourquoi ?
- 7- Quelles sont les conditions à mettre en place pour que cette coopération fonctionne ? Ou est-ce impossible ?

## **Annexe 5 : Les remarques des tuteurs telles qu'elles ont été énoncées :**

*Les maîtres d'apprentissage (11) : pas de questionnaire rempli, surprise devant la tentative d'analyser les raisons de cet « échec » ; les raisons telles qu'elles ont été énoncées :*

- « Questionnaire donné au chef de service qui ne l'a jamais rendu »
- « Vu aucun responsable depuis un mois ; pas donné le questionnaire »
- « Le chercheur lui-même n'a pas donné d'explication, juste donné quelques informations au cours d'un cours »
- « Sont overbookés, ne savent plus où donner de la tête »
- « Ont oublié de me le rendre »
- « C'étaient les vacances scolaires »
- « Vous nous avez forcé la main, pas de prise au sérieux de ça »
- « Beaucoup de travail et donc d'autres priorités ; lu le texte proposé, rien retenu, d'autres priorités »
- « Fait pas partie des priorités car beaucoup d'absences, d'urgences »
- « Pas partie des priorités, peu d'ouverture du directeur car turn over d'équipe et fusion d'établissements »
- « Directeur pas disponible car il visait un poste de directeur général et il a pris une claque »

*Les tuteurs : un questionnaire rempli pour 13 tuteurs ; un « échec » ici aussi ; les raisons énoncées :*

- « J'ai oublié et direction inaccessible, on ne la voit jamais »
- « J'ai oublié et je n'ai pas pris le temps d'aller voir un cadre quand il n'y a pas de réunion »
- « Un zapping complet »
- « J'ai déposé les questionnaires dans la banette des cadres, je n'ai rien expliqué, ils n'ont rien rendu et je ne m'en suis pas préoccupé »
- « Zapping, j'ai donné les questionnaires et je les ai complètement oubliés et les cadres aussi »
- « Ce n'était pas pour moi, pas une priorité, dans un cadre universitaire il n'y a que ça à faire »
- « On est dedans quand on est en formation ; dans le milieu professionnel il n'y a plus cette émulation, et on a d'autres priorités »
- « Même si on pouvait utiliser les questionnaires dans notre écrit de validation du module, ça restait « de l'école »
- « On a plus important qu'un questionnaire »
- « Quand j'ai lu les questions, j'ai reposé ma feuille parce que je me suis dit que ce n'était pas la peine de le donner vu la manière dont on traite les stagiaires d'école »
- « C'est un objet parallèle à notre formation, présenté comme parallèle et donc sans rapport »
- « La difficulté c'est de se scinder en deux : recherche et pratique »

## Repères bibliographiques :

CIFALI M. : « Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique » Paris, PUF, 1994

CLENET J. : « L'ingénierie des formations en alternance : pour comprendre, c'est-à-dire pour faire », Paris, L'Harmattan, 2002

COHEN-SCALI V. : « Alternance et identité professionnelle », Paris, PUF, 2000

DARDOT P. et LAVAL C. : « Commun, essai sur la révolution au 21ème siècle », La Découverte, 2014

DURKHEIM E. : « De la division du travail », Paris, PUF, 1930

HONNETH A. : « La lutte pour la reconnaissance », Paris, Le Cerf, trad, 2002

« La société du mépris », Paris, La Découverte, 2006

JAEGER M. : « Le travail social et la recherche », conférence de consensus, Paris, Dunod, 2014

MUEPU D. : « Les conceptions implicites de la loi de modernisation sociale et de la VAE » in « La VAE dans les métiers du travail social », Paris, L'Harmattan, 2008

Paturel D. coll : « Recherche en travail social : les enquêtes participatives », Champ social, 2014

PAUGAM S. : « Repenser la solidarité, l'apport des sciences sociales », Paris, PUF, 2007

RAPPORT CSTS : refonder le rapport aux personnes « merci de ne plus nous appeler usagers », 2013

REVAUT D'ALLONES : « La démarche clinique en sciences de l'éducation », Paris, Dunod, 1989

SCHÖN D.A. : « Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas », Ed. Logiques, Montréal, 1996.

THOUVENOT C. : « L'efficacité des éducateurs, une approche anthropologique de l'éducation spécialisée » Paris, L'Harmattan, 1998..

THOUVENOT C. : « La profession comme mythe ou je sais bien mais quand même » in « Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé », Paris, L'Harmattan, 1994

THOUVENOT C. et al : « La validation des acquis de l'expérience dans le travail social », Paris, L'Harmattan, 2008

Thouvenot C. « Introduction aux questions sur la participation », communication personnelle, décembre 2015

## REVUES

ASH, no 3001 ; mars 2017

COUTURIER Y. : « Les réflexivités dans l'œuvre théorique de P.BOURDIEU : entre méthode et théorie de la pratique », Esprit critique, mars 2003, no 3

DEVELAY M. : «Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », Ed. Permanente, no 173, 2007.

DEMAILLY L. : « Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement » Empan, juin 2009, no 74. GEAY A. : « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques ». Education permanente, 2007, no 17

DESGAGNE S. : « Le concept de recherche collaborative : idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants » in Revue Sciences de l'éducation n° 2,1998, p 371 à 393

« L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation » in Revue Sciences de l'Education, n°1, 2001, p 33 à 64

LERBET G. : « Alternance et cognition » in Education Permanente no 115, 1993-2

KLEIN A. : « L'alternance intégrative, mythes et réalités » Communication personnelle.

KUNEGEL V. : « Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance », Ed.Permanente, no173, 2007.

LETTRE du CEDIP no13, 2000

DURIVE L. : « Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail », Ed Permanente, no 190,2012